

LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS PROFESIONALES

Por Magalys Ruiz Iglesias

Doctora en Ciencias Pedagógicas

Coordinadora de Enseñanza en el Ministerio de Cultura de Cuba y Directora del Centro de Internacionalización de Competencias Educativas y Profesionales en Monterrey, México

El 17 de agosto de 2009 la revista Newsweek publicó un artículo en el cual su autor, Stefan Theil, expone consideraciones fundamentadas a partir de estudios realizados por investigadores del Banco Mundial y de la OCDE. El autor señala que demasiadas naciones desperdician su gasto escolar y a continuación propone como enmendar eso.

El artículo aparece al pie de una foto donde se muestra una opulenta institución educativa con amplias extensiones y modernas construcciones, con un pie de página en el cual se acota: “Atractivo superficial” y debajo una pequeña nota que dice: Las instalaciones elegantes sirven de poco”

Esta entrada da pie al inicio del artículo, el cual comienza con unas palabras recientes del Secretario de Educación estadounidense Arne Duncan. Esas palabras son las siguientes:

Si queremos volver a ser una economía fuerte, lo mejor que podemos hacer es tener una fuerza laboral educada”.

Señala el autor que hacia esa tarea se canaliza dinero por parte del gobierno estadounidense y acota que de hecho , otros países siguen este ejemplo, junto con Gran Bretaña, Alemania, Canadá, China y otros que hacen de la nueva

financiación a la educación parte de sus estrategias anticrisis.

Lo que es mucho menos claro es que este dinero esté yendo donde más se necesita, o si posiblemente tenga las mayores recompensas sociales y económicas. Describe el autor que en Alemania, la mayor parte de los casi 10,000,000 de euros en nuevo gasto escolar se usan para renovar edificios: una bonanza para las constructoras y popular entre padres y maestros, pero es poco probable que tenga mucho efecto en la calidad de los graduados alemanes.

“En gran Bretaña, el primer ministro Gordon Brown está presionando por más computadoras y acceso a la red en las escuelas, otra política que es popular pero considerada irrelevante por los educadores. En Estados Unidos, una auditoría hecha en julio por la Oficina de Responsabilidad Gubernamental descubrió que las escuelas no utilizaban el dinero del estímulo para aumentar los logros de los estudiantes, como lo prometió Duncan, sino para financiar sus presupuestos generales. Y en otros países los gobiernos usan dinero para ayudar a construir universidades de clase mundial, proyectos en los que un estudio del Banco Mundial, en julio, advirtió un riesgo de quitarle recursos a áreas más desesperadamente necesitadas. “No estoy seguro de que la gente que toma estas decisiones siquiera se percate de los sacrificios involucrados”, dice Jamil Salmi, autor del estudio.

Ello es particularmente desafortunado ahora, dados los intereses económicos. Este otoño, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) revelará un estudio en París detallando las pérdidas sufridas por otros rezagados. Andreas Schleicher, autor del estudio de la OCDE, dice que “en toda una serie de países, las pérdidas económicas del bajo rendimiento educativo son

significativamente más altos que los costos de la crisis financiera”. Lo peor, dice, es que los países pagan el precio de sus errores año tras año. El error más grande que están cometiendo los gobiernos es presionar a ciegas por más y mejor de todo en cada nivel educativo: más profesores, instalaciones más llamativas, más tecnología en el salón de clases, y más universidades de élite.

Todos los esfuerzos semejantes podrán parecer sensatos, pero estudios hechos por académicos del Instituto IFO, en Munich, y Stanford, entre otros sitios, muestran que el mero gastar más en educación no da mejores resultados. Los chicos no aprenden más necesariamente si se sientan en salones más pequeños, en escuelas más modernas y mejor equipadas, o incluso si sus profesores están mejor pagados (en vez de sólo ser mejores).

Según Ludger Woessmann, del Instituto IFO, el sólo aumentar el gasto por estudiante tiene un efecto nulo en sus logros. Estados Unidos, Francia y Alemania han incrementado el gasto significativamente en las últimas décadas sólo para ver cómo se estanca su rendimiento, mientras que países como Suecia y Finlandia han impulsado la calidad mediante reformas estructurales.

Incluso construir mejores universidades trae menores beneficios de los que uno pudiera pensar. Peer Ederer, quien preside el Proyecto Índice de Capital Humano para el Consejo de Lisboa, dice que los mayores problemas que los sistemas universitarios enfrentan actualmente son índices altos de deserción y demasiadas pocas habilidades enseñadas para carreras posteriores, problemas que la mayoría de las propuestas actuales de gastos apenas y tocan. Él dice que se presta mucha atención a cosas como aumentar la asistencia o hacer avanzar a las instituciones principales en las clasificaciones internacionales. Salmi, del

Banco Mundial, dice que los enormes recursos que ahora se gastan para crear escuelas de élite deberían ser utilizados para expandir y mejorar los programas de ingeniería en, por ejemplo, politécnicos(o centros de Educación tecnológica) poco llamativos...

Estudios como el de McKinsey sugieren otra manera importante en que debería reenfocarse la política educativa. Ellos descubrieron que los mayores rendimientos de inversión no provienen de canalizar más dinero a los actores principales o incluso a la media, sino hacia quienes se han quedado atrás, se trata pues de aumentar los logros de los no cualificados y los excluidos. Él argumenta que cambiar la educación de esta manera sería una de las pocas formas en que los gobiernos podrían promover tanto la equidad como el crecimiento económico, y no uno a expensas del otro.

Más adelante el autor señala: Dado lo obvio que suena todo esto ¿por qué más países no lo han pensado?

Las respuestas a esta pregunta son variadas y multidimensionadas, pero prefiero detenerme en dos aspectos destacados por el autor, tomando como base los informes de investigación de la OCDE y otros organismos multilaterales:

1ero. El primer aspecto apunta hacia cómo evaluamos el aprendizaje y la institución escolar al respecto el autor señala:

Una respuesta es que, determinar qué tipo de gasto educativo es más efectivo económica y socialmente —en oposición a ser meramente popular— requiere del tipo de auto escrutinio estrecho que le es extraño a la mayoría de los sistemas escolares. Dicho esto, Gran Bretaña, Noruega y varios estados

americanos finalmente han empezado a realizar pruebas de “valor añadido”, las cuales miden el progreso de un estudiante desde que entran a una escuela hasta que la dejan. Tales pruebas, que miden avances en vez de logros, son controvertidas. Para empezar, enfatizan el hecho de que las principales instituciones a menudo dependen de “la flor y nata”, admitiendo sólo a lo mejor de lo mejor, quienes luego rinden bien, lo cual no sorprende.

“Cuando el énfasis de las pruebas cambia del logro rotundo a ganancias relativas, los resultados pueden ser sorprendentes. Por ejemplo, en Florida los distritos escolares que han introducido tales pruebas han descubierto que en algunas de sus “mejores” escuelas (según las clasificaciones convencionales), las aptitudes de los estudiantes cayeron entre los grados, mientras que las escuelas menor clasificadas fueron mucho mejores para incrementar las habilidades de los estudiantes desde sus puntos de inicio (reconocidos como menores). Tal análisis quizás sea incómodo para algunos, pero es crucial, pues en cuanto se identifiquen las escuelas o programas que dan el mayor impulso, pueden ser el objetivo del gasto y sus métodos pueden copiarse”.

2do: en el segundo aspecto el autor señala textualmente:

El siguiente paso lógico sería identificar qué profesores individuales dan a sus estudiantes el mayor impulso. “Olvídese del tamaño de la clase, los currículos, los presupuestos: la política más efectiva es buenos maestros”, dice Erie Hanushek, un especialista en educación de la Institución Hoover en la Universidad de Stanford. El estudio de la OCDE descubrió que el gasto por estudiante tiene poca relación con el rendimiento del estudiante. Es la cualidad del profesorado —

lo cual involucra mucho más que dinero— lo que hace la diferencia. . Finlandia y Corea del Sur tienen los estudiantes preparatorianos con logros más altos, gracias en gran medida al enfoque en los profesores: mejorar su selección, elevar su entrenamiento y concentrarse en cómo pueden ayudar mejor a que ciertos estudiantes sigan el ritmo.

Múltiples serían las reflexiones que podríamos derivar del artículo citado, en este caso, por encontrarnos frente a Rectores de Universidades Tecnológicas, las cuales están en el mismo corazón del compromiso con el logro de vidas más significativas, vamos a detenernos es las reflexiones que se derivan del tipo de formación en estas universidades ,implicadas directamente en la generación de grandes beneficios a la economía, mayor productividad y mayor PIB, lo que redundaría en ganancias sociales ,menos crimen, menos gasto de bienestar y un mayor sentido de cohesión (Stefan Theil, pág 28)

Ante tamaña responsabilidad y a veces anónimas contribuciones al bienestar (bien –estar) de una nación, que realizan los rectores y directores de esferas de la educación superior, se les convoca a profundizar en las diferentes alternativas que diversos países vienen poniendo en marcha para una mayor pertinencia de la educación superior

Una de esa alternativas es la de formación basada en competencias; alternativa lamentablemente mal comprendida en muchos entornos y en otros, subvalorada, pues se escucha a muchos decir: es lo mismo de siempre, lo que tienes que hacer es quitar la palabra objetivos y ponerle competencias “.Con esta visión reduccionista le están negando la fuerza de verdadera revolución cultural que esta alternativa representa, teniendo siempre en cuenta que el día de mañana

puede llamarse de otra forma, tener otro nombre o ser base de otros supuestos ,pero lo cierto es que, aunque así sea, la formación basada en competencias, si se comprende y aplica de manera efectiva, constituye una evolución educativa y social.

Hacer que esta alternativa alcance la efectividad requerida depende en gran medida de la forma en que en una institución se garanticen las condiciones de implementación; condiciones que apuntan esencialmente hacia lo que se pueda lograr con la capacitación del profesorado. Muchos pensarán que lo que decimos es “camino trillado”, “verdad de Perogrullo” o “pan comido”, pero...tenemos claro a que nos referimos cuando se habla de capacitación? ¿Existe claridad en torno a lo que es capacitar en términos de competencia y para que se asuma el enfoque de competencias en las aulas?, ¿tenemos claro el uso coherente y consistente del concepto de competencia asumido por las Universidades Tecnológicas? Tenemos clara la relación entre las propuestas innovadoras en torno al aprendizaje y lo que es una formación basada en competencias? ¿tenemos clarificadas las oposiciones entre la competencia orientada al comportamiento versus orientada a la capacidad, la orientación hacia funciones versus tareas y roles, la orientación hacia desarrollo de competencias versus orientación hacia el desempeño, la orientación hacia la persona versus hacia el sistema como portador de las competencias, , centrada en el conocimiento versus centrado en las habilidades?

Si tenemos en cuenta que capacitar implicar ser capaz de... y ello a su vez implica cierta libertad para hacer uso autónomo de lo aprendido, entonces

podríamos saber si a nuestros docentes se les está capacitando o se les está informando sobre una nueva alternativa

Ante tanta dispersión teórica y metodológica alrededor de las competencias, se impone en primer lugar buscar integración en el tratamiento de los aspectos conceptuales y metodológicos y focalizar el tratamiento de esos aspectos atendiendo a la ruta de la teoría del conocimiento. Esa ruta transita por saber de dónde viene las cosas, qué son y cómo se procede para hacer algo con ellas, desde esa visión que abarca lo ontológico, lógico-epistemológico y lo metodológico, focalizaremos el interés de este encuentro en el marco conceptual, el marco conceptual y el marco metodológico de la formación basada en competencias. Estos tres marcos están diluidos en la propuesta de cometidos siguientes:

1) Generalidades en torno a la educación basada en competencias en el ámbito profesional

1.1. Enfoques fundamentales y modelos explicativos desde los cuales se asume el concepto de competencia y de formación basada en competencias

1.2. El concepto de competencia desde la complejidad y su uso en las Universidades Tecnológicas. La relación entre competencia y desempeño dentro del concepto de formación Basada en Competencias.

1.3. Clasificación de competencias: el proyecto Tuning un intento de integración entre competencias genéricas y específicas

2) El proceso curricular por competencias. Etapas del proceso curricular

2.1. El diseño curricular o elaboración del plan de estudio

2.2) El desarrollo curricular y la elaboración de programas curriculares o módulos por competencia en las UT

2.3) La gestión curricular y la planeación didáctica por competencias

3) La evaluación del aprendizaje y de la institución durante el proceso de implementación de la alternativa de formación basada en competencias

3.1 La evaluación del aprendizaje: La evaluación para aprender, para promover o acreditar y para certificar

3.2 La evaluación del proceso de implementación de la Formación Basada en Competencias en las Universidades Tecnológicas.

3.2.1. Los indicadores

3.2.2. Los estilos directivos para la toma de decisiones en función de la Formación Basada en Competencias: estudio de caso a partir del análisis de “La Fábula de los tres hermanos”

DESARROLLO

A continuación emitiremos consideraciones sobre los aspectos descritos dentro de los marcos desde los cuales se propicia la clarificación conceptual y metodológica de las competencias y sus particularidades en las UT.

1.1) Los enfoques fundamentales desde los cuales se asume la formación basada en competencias en la actualidad

Las competencias en el sistema educativo toman auge en los años 70, a partir de la propuesta de Chomsky, con sus estudios sobre competencias

lingüísticas. Fue Chomsky el primero en acuñar la relación entre competencia y desempeño , al definir la competencia lingüística como la habilidad para adquirir la lengua materna; es decir las reglas en las que se basa el aprendizaje y el uso del lenguaje necesarias para el desempeño lingüístico

Este aparentemente sencillo aporte de Chomsky fue enriquecido por Del Hymes, al conferirle valor al contexto en su definición de competencia comunicativa. Estas ideas se extendieron a otras disciplinas, pero ellas fueron el germen de las competencias en la educación básica, con concepciones que, como puede apreciarse, se basan en la filosofía analítica, de la cual se han desprendido múltiples estudios sobre ciencia de la cognición

La propuesta de relación competencia –desempeño propuesta por Chomsky se ha ido ampliando hasta abracar las competencias sociales o emocionales, de manera tal que cuando decimos que un desempeño está dado por los recursos que pone en juego un individuo para actuar, estamos aludiendo a recursos cognitivos, afectivos y ocupacionales , rebasando la idea de simple saber hacer o usar reglas.

Pero ese origen de las competencias en el mundo educativo, tuvo otro matiz en el mundo del trabajo, pues aquí la preocupación no se centraba en los estudios de la cognición y su preocupación por lo que ocurría al interior de la mente de la gente, sino que en el mundo laboral, las competencias estaban inspiradas en la filosofía social, con sus ideas en torno al bien común, y dentro de ellos el trabajo; de ahí que los empleadores tuvieran la necesidad de que les especificaran bien todas las funciones que debían realizar los trabajadores en un puesto concreto , para con ello contar con las herramientas normadas requeridas,

ya sea para seleccionarlo, despedirlo o enviarlo a superarse al no cumplir las funciones , pero todo ello dentro de los mayores niveles de criterios estandarizados , los cuales aportan datos a la búsqueda de ese bien común

Como puede apreciarse, mientras que las competencias en el mundo educativo apuntaban hacia lo más genérico del ser humano y cómo puede aprender a lo largo de toda la vida; en el mundo laboral apuntaban hacia lo más específico en el desempeño de un puesto de trabajo

A partir de esos orígenes en los principios de los 90 se aludía a enfoque conductista, funcional y constructivista. El enfoque funcional, muy propio de las competencias laborales, tomó gran fuerza a partir de las influencias británicas y lamentablemente se enraizó como base para toda la implementación de competencias que se empezó a realizarse en diferentes niveles educativos, incluso en la educación pre-escolar donde erróneamente se alude a la formación de “57 competencias” en una franca declaración de un enfoque funcional de las competencias, incompatible con la idea de campos formativos que acertadamente se estipula en ese nivel educativo inicial

Ya en los 2000 y luego de reconocer que el enfoque funcional o de destrezas confiere un carácter reduccionista al enfoque de competencias en la formación profesional, tenemos una clasificación que alude a los tres enfoques siguientes:

- a) Enfoque conductista
- b) Enfoque genérico
- c) Enfoque cognitivo y socio constructivo

A continuación presentamos un cuadro comparativo de estos enfoques tomando para ello las consideraciones emitidas por Mulder (2008)

ENFOQUE	CARACTERES DEL ENFOQUE
Enfoque Conductista o behaviorista	<p>Pone de manifiesto la importancia de la observación de sujetos exitosos y efectivos y de la determinación de qué los diferencia de aquellos menos exitosos .Se fundamenta en la descripción de conductas observables in situ</p> <p>Las características definitivas del enfoque conductista son la demostración, la observación y la evaluación de los comportamientos o conductas.</p> <p>En este enfoque las competencias son aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones.</p> <p>En los momentos actuales el proceso de Bolonia o armonización de la educación superior en Europa tiene muchas críticas, porque se señala que se basa en el modelo de competencias conductista</p>
Enfoque genérico	<p>Está más dirigido a identificar las habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños. De nuevo en este enfoque se identifican a las personas más efectivas y sus características principales y genéricas de las personas que han realizado los desempeños más eficaces. Las competencias determinadas de esta manera se pueden aplicar a diferentes grupos profesionales. Gonczi(1995) confirmó las diversas formas que las competencias genéricas pueden adoptar dependiendo de los contextos de los lugares de trabajo y Hager (1998) subrayó dos rasgos cruciales de las competencias genéricas: primero que dirigen la atención hacia enfoques más</p>

	<p>amplios de competencia y segundo, que son sensibles a los cambios de los contextos laborales. La competencia en este sentido está más relacionada “con un desempeño global que sea apropiado a un contexto particular. No se trata de seguir recetas”, por ello, más que de funciones centradas en las destrezas, se habla de ejecutar tareas y roles.</p>
Enfoque cognitivo	<p>La definición de competencias en este enfoque incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño. Este enfoque se utiliza a veces simultáneamente con las habilidades intelectuales o con la inteligencia.</p> <p>Una interpretación más estrecha del enfoque cognitivo gira en torno a competencias cognitivas especializadas. Estas competencias especializadas hacen referencia a un grupo de prerrequisitos cognitivos que los individuos deben poseer para actuar bien en un área determinada. Otra interpretación del enfoque cognitivo es la diferenciación entre competencia y desempeño; pues actualmente se ha ampliado el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias sociales o emocionales</p> <p>Este enfoque cognitivo se yuxtapone al enfoque socio constructivo, por eso mucho lo identifican con enfoque constructivista. En la visión socio-constructivista adquieren extraordinaria importancia aspectos tales como: la autorización, el diálogo continuo entre el estudiante y el tutor, la necesidad de actuar sobre las prácticas y sobre las tareas multidisciplinares a las que el estudiante tiene que hacer frente.</p> <p>En general, el enfoque socio-constructivo pone el acento en la similitud entre las competencias necesarias para una actuación exitosa en sociedad (tales como la competencia del aprendizaje, de la cooperación, la solución de problemas, el procesamiento de la información, afrontar la incertidumbre, la</p>

	<p>toma de decisiones en función de una información incompleta, la valoración de riesgos) y desarrollo de la competencia colaborativa (como sinónimo de aprendizaje socio-constructivo)</p> <p>Es de la perspectiva constructiva se apunta hacia la creación de conocimientos, poniendo énfasis en la importancia de la interacción entre el conocimiento tácito y el explícito.</p>
--	--

Desde esos enfoque se asumen diferentes modelos explicativos desde los cuales se ha explicado el concepto de competencias. Esos modelos los expondremos a continuación

¿CUÁLES SON LOS MODELOS EXPLICATIVOS A PARTIR DE LOS CUALES SE HA ABORDADO EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS?

Cuando tenemos claridad sobre los diferentes modelos explicativos desde los cuales se ha abordado el concepto de competencias, entonces es cuando podemos identificar a qué le estamos dando mayor peso cuando elaboramos programas o cuando desarrollamos nuestras clases para formar competencias en los alumnos.

Los modelos explicativos para explicar el concepto de competencias pueden ser:

- a) Unidimensionales
- b) Multidimensionales
- c) Integradores o eclécticos

Observa detenidamente el cuadro resumen de la clasificación de los modelos competenciales.

Modelos Unidimensionales

- 1- **El modelo aptitudinal**, asimila aptitud y competencia. Las actitudes vienen a ser capacidades potenciales, y por tanto, la base de las competencias. Si no puede existir competencia sin aptitud, esta acaba por ser interpretada como condición necesaria y suficiente de la competencia. Este modelo presenta una superposición, a veces confusa, entre capacidad, aptitud y competencia. La capacidad vendría a ser la posibilidad de éxito en la ejecución de una tarea o presentación laboral.

Los que asumen este modelo conciben la competencia como algo aptitudinal, con el peso que en ello tiene lo heredado

- 2- **El modelo declarativo**, afirma que “saber” lo que constituye la competencia, ya que ésta no es más que un saber actualizado, puesto en marcha. Lo que permite decir que ha sido exitoso en un acto es atribuido al hecho de saber. El modelo se basa en la convicción de que “cuanto más sé, más competente soy”. Así pues, el nivel de competencia de una persona es puesto en relación con su nivel de conocimientos. En este modelo la posesión de títulos, diplomas, certificados, etc., es de vital importancia en las administraciones y en los países en que las políticas educativas se distinguen por su corte intelectualista.

(Los que asumen este modelo ven el ser competente como el tener muchos conocimientos)

- 3- **El modelo de desempeño**, focaliza la atención el “saber hacer” de la persona que expresa su competencia en términos de objetivos y observables los resultados de la competencia son interpretados como “saber desempeñarse de una manera válida”, poniendo la competencia en el plano de la operatividad y de la mensurabilidad. Así pues, en términos laborales, la competencia sería un conjunto de atributos personales directamente conectados con el puesto de trabajo. En algunos casos se suele despreciar o menospreciar el “saber” a favor del “saber hacer” contribuyendo, sin proponérselo, a la desmotivación del alumnado por los estudios teóricos.

(Los que asumen este modelo ven la competencia simplemente como un saber hacer)

- 4- **El modelo relacional**, es el resultado de poner en relación las acciones exitosas de la persona con su “saber ser”. Significaría esto que el uso competente de los recursos personales está presidido por los rasgos específicos de la personalidad del individuo y por sus modos de proceder, conectados con su dinámica interpersonal y con su proyección y reconocimiento social. Los empresarios solidarios suelen echar mano del “saber hacer” con personas susceptibles de ser integrada en contextos nuevos para ellas. Por ejemplo, con las personas emigrantes, que pueden

estar previstas de un bagaje intelectual suficiente o incluso notable pero que no les es válido, en principio, para el contexto laboral donde van a buscar una nueva vida.

(Los que asumen este modelo conciben el ser competente como un problema de tener actitudes y otros rasgos de la personalidad del individuo)

Modelos Multidimensionales

Los modelos multidimensionales se caracterizan porque en su seno hacen coincidir varios componentes explicativos de la competencia. Los modelos que a continuación se resumen, no obstante, enfatizan más de uno de esos componentes.

B1) En el modelo cognitivo, destaca la afirmación de que la competencia no existe en sí misma y es entendida como la capacidad de resolver de modo eficaz un problema en el seno de un contexto organizativo. Las competencias según este enfoque, vienen a ser como esquemas y procesos cognitivos transversales o de base necesarios para desarrollar cualquier tipo de actividad o para resolver cualquier tipo de problemática profesional.

(Este modelo asume la competencia como una capacidad de resolver problemas)

B2) **El modelo meta cognitivo**, es entendido como la consciencia de “como se articulan y se implementan los procesos cognitivos” lo cual hace que se pueda empezar a hablar de transferibilidad de las competencias.

(Este modelo se orienta hacia la toma de conciencia en torno al funcionamiento de los procesos cognitivos por parte del propio sujeto)

B3) **En el modelo evolutivo**, la competencia es vista como una habilidad general, contingente y operativa que se origina y se desarrolla en un contexto concreto con el cual interacciona. La competencia ha de ser, pues, siempre contextualizada y terminada, en el preciso momento en que acaba por emerger al término de una movilización de recursos personales.

(Este modelo concede importancia al tránsito gradual de experto a novato)

B4) **En el modelo psicosocial**, se da mucha importancia a la disposición de una persona a movilizar sus recursos de modo eficaz y flexible, es decir a la capacidad de activar conocimientos y cualidades personales a la hora de enfrentarse a un problema.

(En este modelo la orientación se da en torno a las disposiciones de los sujetos)

B5) **El modelo humanístico** valora la dimensión subjetiva de la competencia y afirma que ésta es un atributo de las personas. La atención se centra no tanto en lo que una persona hace en un momento determinado, sino en lo que pueden llegar a hacer. La competencia sería la potencialidad disponible en el seno de la propia organización o incluso lo que pueda ser exportable a otros contextos laborales.

(Se orienta esencialmente hacia los atributos de las personas y sus potencialidades)

Los Modelos Integradores o Eclécticos

¿Cuáles son las características de los modelos integradores para explicar las competencias?

Los modelos integradores pueden ser racionales, interpretativos o fenomenológicos y modelos eclécticos

Resulta determinante diferenciar estos tipos de modelos integrales, porque el no tenerlos diferenciados es lo que hace que al querer implementar la alternativa “regresemos ala misma gata pero revolcada” al declarar que pretendemos formar competencias con base constructivista y sin embargo presentar un programa atomizado y rígido en el cual no se distingue la base conductual y la base funcional de la base constructivista.

Los modelos racionales:

Los modelos racionales también se conocen como de estructura ingenieril o racional están centrados en la persona, o sea, conciben la competencia como el conjunto de atributos útiles para desarrollar las actividades laborales. A diferencia de los modelos de base constructivista, los modelos racionales consideran que la persona más competente es aquella que goza cuantitativamente de más atributos.

Este enfoque le da mayor peso a las prestaciones o implementaciones medibles y objetivamente observables y aplica el conjunto de atributos a gamas amplias de actividades laborales. Concretamente prepara a los sujetos para “si por si acaso se le ofrece en el mundo laboral”

Esta forma de enfocar las competencias resulta demasiado abstracta y además restringe y condiciona excesivamente la actuación de un trabajador, porque deja de lado los modos como una persona usa su competencia, las estrategias de las que echa mano y el análisis de las condiciones externas que pueden influir en su trabajo. Innegablemente se empobrece de alguna manera la libertad de acción y el análisis de la flexibilidad del individuo frente a una situación laboral

Estos modelos racionales se fueron perfeccionando, aunque siguió centrado en la persona y por ello confería gran consideración a la motivación, las capacidades, los rasgos de la personalidad y el concepto de sí mismo

Es desde estos modelos que Spencer y Spencer crean la metáfora del iceberg, que tanto citan los estudiosos del tema. En este iceberg se considera que las habilidades y los conocimientos que están en la superficie, son observables y medibles y por tanto más fáciles de conseguir o modificar en relación con la acción laboral o con la madurez profesional

En cambio las motivaciones, el concepto de sí mismo y los rasgos personales ocupan un puesto más profundo, son más estables y menos influibles por la intervención formativa, porque están en la base de la personalidad (María Luisa Rodríguez Moreno, pág. 79)

En esta misma dirección se mueve el modelo motivacional de R Boyatzis, muy usado en el mundo laboral.

Hay que tener muy claras las características de este modelo porque puede ser válido siempre y cuando se tenga bien precisada su base conductual, pero la dificultad más grande que se nos está presentando es que estamos declarando un modelo de competencias de base constructiva y aplicamos todas las reglas del modelo racional que es el que más arraigado tenemos y nos es muy familiar por su base conductual. Es aquí donde se produce la incongruencia o falta de equilibrio y es lo que justifica que los maestros piensen en un cambio de nombre pero nada más.

Por eso es muy beneficioso que distingamos la esencia de los modelos de base constructiva y también de los modelos eclécticos, pues estos son lo que más debemos poner en práctica, aunque muchos autores sólo distinguen dos modelos dentro los integrales: los racionales de base conductual y los interpretativos de base constructivista.

En nuestro caso votamos a favor de un eclecticismo bien fundamentado y no contradictorio, pues dentro de una formación profesional, por ejemplo, si hay períodos de la formación, que requieren de modelos racionales, fundamentalmente cuando se abordan materias que preparan directamente con el desarrollo de las competencias técnicas, vinculadas al dominio de funciones laborales.

El Modelo Interpretativo de base Constructivista

Los modelos interpretativos, a diferencia de los racionales exploran la relación entre persona y contexto, o sea, entre persona y trabajo, por eso consideran la actuación competente en el saber utilizar un conocimiento que, aunque no excluye los atributos intelectuales, cognitivos y aptitudinales, lo que hacen es estructurar la dinámica resolutive ante una situación concreta, dicho con otras palabras, se trata de preparar a la persona para una actuación competente que se manifiesta cuando esa persona dirige y controla su forma de adaptarse a las situaciones específicas y qué sabe que respuestas efectivas puede ofrecer para resolver los problemas y tomar las decisiones que esas situaciones exigen.

Es esta concepción de base constructiva la que plantea Le Boterf(1994) cuando afirma que la competencia no es un mero conocimiento, ni un conjunto de saberes; no se reduce a un saber, ni a un saber hacer; ni siquiera es asimilable a lo que se aprende en un curso formativo o en un proceso de cualificación. Antes, al contrario la competencia requiere todo eso, pero no es reducible a ninguna de esas cosas ni a la suma de ellas (Rodríguez Moreno, pág. 109)

Uno puede tener muchos conocimientos y hasta título de oro por haberlos demostrado y sin embargo no saberlos usar ni en el lugar oportuno ni de la forma pertinente, como bien señala Rodríguez Moreno

La competencia de un individuo estaría en su capacidad para orquestar y movilizar en el momento oportuno y de la manera más apropiada ciertos saberes (distinguiendo cuáles sí y cuáles no) necesarios para producir un resultado eficaz en una situación concreta o en equis situaciones diferentes, desarrollando de

alguna manera un sistema constructivo más que un sistema aplicativo (Rodríguez moreno, pág. 110, 2006)

Es esta concepción la que marca la diferencia entre el ver la competencia como aplicación, que es lo que más frecuentemente mente tendemos a hacer o verla como un sistema constructivo, locuaz exige una metodología didáctica diferente a la que aplicamos convencionalmente .Tal metodología requiere de ser abordada a través de secuencias didácticas

También hay que tener en cuenta que cuando se sumen las competencias desde el enfoque constructivista se da una dinámica y una actividad procesual tan amplia que el listado de competencias híncales con sus elementos es sólo un referente y tiene menos relevancia que la verificación y valoración de la manera en que la persona pone en marcha de amañera oportuna, los recursos que revelan los niveles alcanzados en su sistema competencial, sobre la base de criterios que permitan arribar a juicios de valor sobre cómo percibe la tarea, selecciona los conocimientos y traza itinerarios de acción ,cómo moviliza sus saberes, cómo activa proceso cognitivos, cómo construye conocimientos y cómo se regula mostrando confianza y determinada imagen de sí mismo.

Los Modelos Eclécticos

La visión ecléctica ofrece un marco útil para la investigación y para la didáctica, pues concibe la competencia como tarea y como atributo personal, refiriéndose al contexto en que se habrá de poner en práctica .Afirma que la

competencia implica la capacidad de movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en una serie de contextos y bajo diferentes situaciones emergentes.

Al referirse a la competencia profesional, los modelos eclécticos la conciben como la suma de cuatro componentes:

- La competencia técnica que se refiere al saber, pues atiende a ciertos conocimientos especializados y relacionados con el ámbito profesional específico
- La competencia metodológica referida al saber hacer, la cual supone saber aplicar esos conocimientos a situaciones laborales concretas ,utilizando procedimientos adecuados cada tarea y grupos de tareas, solucionando problemas d una manera autónoma y transfiriendo con creatividad e ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas e inesperadas
- La competencia participativa, referida a saber ser, desarrollando actitudes hacia el entendimiento interpersonal, la comunicación operativa y una conducta orientad a la interacción grupal
- La competencia personal, referida al saber ser, desde una imagen realista de sí mismo, basada en la confianza en las propias convicciones y potencialidades, en saber asumir responsabilidades personales y laborales, saber tomar decisiones inteligentes y con perspectiva d e medir plazos, superar fracasos y errores de manera madura emocionalmente.

Todo lo que hemos venido abordando hasta aquí nos allana el camino para comprender el concepto de competencia y comprender la lógica que implica el sumir dicho concepto como categoría esencial de este tipo d e formación

Para acercarnos ya de manera definitiva al concepto de competencias tenemos que partir de reconocer que es un concepto complejo

Desde esos modelos explicativos son diversas las perspectivas o disciplinas que han emitido conceptos de competencia de manera diferente. Esas perspectivas constituyen un referente importante pues cada una de ellas emite conceptos diferentes de competencia. Esa perspectivas, de acuerdo a propuesta de Tobón y otros (2008) son las siguientes:

- a) La perspectiva o disciplina lingüística, en la cual se concibe la competencia como desempeño comunicativo ante situaciones del contexto.
- b) La psicología conductual, que asume la competencia como comportamiento y se centra en lo observable, medible y cuantificable.
- c) Psicología cognitiva, que concibe la competencia desde la solución de problemas y en ella se destacan las concepciones en torno al desempeño comprensivo.
- d) La perspectiva sociológica que alude a competencias ideológicas y competencias interactivas
- e) La perspectiva de formación para el trabajo, que destaca los atributos personales y por sobre todo percibe la competencia como una capacidad compleja para resolver tareas

Desde esa diferentes perspectivas y enfoques se han emitido diversos conceptos de competencia diferentes, por eso no se trata de descalificar a uno u a otro señalando que tal concepto si está bien o que otro está más; el

punto de partida debe ser analizar desde que perspectiva disciplinar o desde que enfoque se está emitiendo determinado concepto. A continuación ofrecemos varias definiciones conceptuales.

Perspectiva cognitiva

- La competencia se define como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica: entre los ingredientes podemos distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas; podemos admitir cualidades personales y talento. (Marbacha, 1999)
- La competencia puede definirse como la capacidad probada de realizar una tarea particular y de realizarla en condiciones específicas y detalladas. Esta aproximación insiste en la actuación a realizar para la ejecución de una tarea (Colardyn, 1996; 59, citado por Navío Gámez)

Perspectiva sociocultural

- “La competencia es la capacidad para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado”
- Es una definición parecida a la que ofrece Perrenoud (2004) cuando señala: “Una capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”
- La competencia es saber hacer en contexto (Instituto de Fomento Educativo de Colombia en su definición inicial)
- La competencia es hacer sabiendo, atendiendo a determinadas condiciones contextuales (María Cristina Torrado, 2002)

- La competencia es acción, actuación, creación en determinados contextos(S.Tobón,2005)
- La competencia es una tarea social que surge de la interacción continua entre el sujeto en desarrollo y los adultos(Román y Díez)
- La competencia indica no sólo el conocimiento de las cosas sino saber cómo utilizarlas.(Bruner 1974)
- La competencia es un conjunto de destrezas específicas adaptadas a una situación y una edad determinadas (Waters y Srouse, 1983).
- Las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores. El saber proceder que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinente(conocimientos, saber hacer, redes...) el querer proceder que se refiere a la motivación y la implicación personal del individuo; el poder proceder que remite a la existencia de un contexto, de una organización de trabajo, de condiciones sociales que otorgan legitimidad en la toma de responsabilidad y riesgo del individuo (Le Boterf,1998)
- La competencia es una capacidad(potencial) general basada en conocimientos, experiencias , valores, disposiciones que una persona ha desarrollado mediante la implicación de prácticas educativas: las competencias no pueden reducirse a conocimientos de hechos o rutinas(Hutmacher,1997)
- Las competencias aparecen actualmente como un potencial ,como recursos individuales ocultos, susceptibles de desarrollarse por la formación o de transferirse de una situación a otra(Stroobants,1998)

- Una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado(Du Cret,1999;30)
- La competencia se refiere a la capacidad de una persona para actuar. En este sentido, la competencia se entiende holística y comprende no sólo contenidos o áreas de conocimiento, sino también habilidades centrales y habilidades genéricas. Arnold y Schüssler (2001
- La competencia ha de entenderse como conocimiento, habilidades y cualidades en acción. Mandon y Sulzer (1998)

Perspectiva conductual

- “una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar”
- “la destreza para demostrar la secuencia de un sistema de comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado....(Boyatzis1982)
- Un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

- Una competencia es un conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental ,también organizada y relativamente estable y movable cuando es preciso, (Levy-Leboyer,1997)
- Las competencias son conductas que distinguen ejecutores efectivos de ejecutores inefectivos. Ciertos motivos, rasgos, habilidades y capacidades son atribuidos alas personas que manifiestan una constancia en determinadas vías(Dalton,1997)
- La competencia se entiende como la capacidad de una persona para alcanzar logros específicos (2001).
- “La habilidad de ejecutar tareas y roles que son requeridos en función de unos estándares esperados” (Eraut, 2003)

Perspectiva de la Formación para el trabajo

- La competencia está dada por la capacidad de ejecutar las tareas(Vargas 1999)
- La competencia es un conjunto de atributos personales(actitudes, capacidades) para el trabajo (Vargas 1999)
- La competencia es una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas(Gonzci y Athanasou,1996)
- Según Mertens competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridos para lograr un determinado resultado en un ambiente de trabajo.(1996)

- Conjunto de actitudes, valores, conocimientos y habilidades (personales, interpersonales, profesionales y organizacionales) que faculta a las personas para desempeñarse apropiadamente frente a la vida y al trabajo.(Maldonado 2005)
- Las competencias son una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible.(Tobón 2005)
- El CEDEFOP, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, define competencia como la capacidad para usar el conocimiento en la práctica.
- La competencia es la posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten al sujeto que las posee, desarrollar actividades en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones, así como transferir, si es necesario, sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales próximas (UT)

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA DESDE LA COMPLEJIDAD Y SU USO EN LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS

Vamos a abordar el concepto de competencia desde la complejidad.

Complejo no es sinónimo de complicado ,lo complicado se caracteriza por tener una gran cantidad de componentes y complicaciones en el manejo de sus reglas, es decir ,crece con la no-homogeneidad de los componentes del conjunto

considerado, por su parte, lo complejo tiene que ver con la diversidad de elementos que componen una situación, un todo que se compone de partes que interactúan, desde variables diferentes, como es el caso de las competencias en las cuales la variable contexto ,capacidades, tareas o problemas , se entretajan en una interacción que sólo puede ser verdaderamente comprendida desde la perspectiva de la complejidad.

Abordar un concepto desde la complejidad implica reconocer que al pretender lograr la comprensión de dicho concepto estamos frente a una situación en donde las diversas variables, el alto grado de relación entre ellas y su dinámica, hacen imposible pensar que la decisión más sencilla para lograr que se comprenda el concepto de competencia es empezar a enunciar diversos conceptos y autores.

Por ello, si abordamos el concepto de competencia desde la complejidad resulta necesario comenzar con la familiarización en torno a los componentes y elementos dinámicos que componen tal concepto, pues ello influirá en que podamos comprender la naturaleza real del mismo y su manifestación.

Pasemos pues a abordar el concepto de competencia partiendo de su visión compleja y dinámica, lo que implica un acercamiento a los componentes y factores que interactúan en dicho concepto

¿Cuáles son los componentes que le confieren carácter complejo?

Los componentes que le confieren carácter complejo el uso y el dominio.

Comencemos aludiendo al uso.

-uso (exógeno) ____ condición____desempeño____contexto de aplicación.

-Dominio (endógeno)___capacidad___incluyendo la elaboración, interpretación y creación de conocimientos que ligan contenidos diferente.

El uso y el dominio no son la única expresión de la competencia, la competencia engloba a sí misma **como objeto** los conocimientos llamados en causa y los factores actitudinales

Por tanto, los componentes que hacen complejo el concepto de competencia son: dominio y condición (uso), unido al componente objeto que le confiere carácter dinámico, todo ello regulado por lo actitudinal. A continuación ahondaremos en cada uno de esos componentes:

El uso se refiere a que la competencia siempre debe hacer alusión al contexto donde se va a usar o la contextualización que tiene lo que se va a aprender, por ejemplo: en situaciones reales, para la solución de problemas cotidianos, para fundamentar el uso de la química en la vida, etc.

El uso social de lo que se aprende no se circunscribe a lo epistemológico o disciplinar, que ha sido la perspectiva que siempre ha prevalecido en la escuela; aunque hay aspectos que requieren ser abordados desde su finalidad epistemológica, el uso de la competencia se orienta fundamentalmente a lo social

El dominio se refiere a la capacidad que se expresa en los verbos (recordemos la clasificación que hace Delors, la cual nos remite a diversas capacidades, comprometidas con el saber conocer, saber hacer, saber ser y saber estar) Otros autores aluden a capacidades cognitivas, psicomotoras, comunicacionales o de inserción social

Los Conocimientos como objeto englobado en la competencia

Una de las principales preocupaciones de los docentes está en la idea centrada en que el asumir la alternativa de formar competencias implica relegar, desatender o reducir el conocimiento. Los docentes que ya rebasaron esa preocupación les surge entonces otra: ¿En qué momento atiendo a los conocimientos y los procedimientos que se requieren para poder ser competente?

Ante todo habría que aclarar que relegar, desatender o reducir el conocimiento es abordarlo sin sentido, descontextualizadamente, para que sea recordado con vista a un examen y después olvidado para que “quepa más información”. Eso si es una verdadera reducción, porque ¿cómo podemos por ejemplo declarar que esperamos fortalecer la formación científica del alumno y creer que podremos arribar a ese resultado sólo con un simple proceso continuo de transmisión de información? No estamos hablando incluso ni de transmisión de conocimientos, sino de información porque el conocimiento implica elaboración personal y sabemos que frecuentemente está ausente en las acciones que orientamos a los alumnos, por ello se les dificulta mucho el camino hacia la experticia. Al respecto Denyer (2004) y otros autores señalan:

“Comparados con los novatos, los expertos perciben más pronto y más profundamente, relaciones significativas entre los objetos de su dominio de experiencia. Pasan relativamente más tiempo analizando un problema antes de actuar y formulan representaciones más complejas de la tarea que se debe realizar. En su base de experiencias, poseen una base de conocimientos

declarativos más extensos y un repertorio de conocimientos perdurables más poderosos y mejor automatizados. Ejercen un control meta cognitivo (monitoring) sobre su avance y la realización de la tarea” (citado por Denyer M, et al, 2007, pág. 42).

De lo planteado podemos aseverar que los conocimientos son indispensables para arribar a una actuación experta o competente. El problema está en cómo ese conocimiento se articula con el saber hacer y con las competencias, que son las tres dimensiones que se evalúan para determinar si una persona es competente o no. Esas tres dimensiones requieren que se trabaje en función de lo siguiente:

- ✓ Enseñar a los alumnos a recuperar datos.
- ✓ Transformar los datos en información.
- ✓ Transformar la información en conocimiento.
- ✓ Transformar el conocimiento en sabiduría.

Los factores afectivos en la competencia

Cuando Gatti, (2005) señala que el comportamiento de las personas está determinado con mucha más fuerza por las motivaciones que propiamente por las habilidades y que son estas motivaciones las que ponen las habilidades en acción y llevan a la construcción de habilidades, ello nos remite rápidamente a las situaciones cotidianas que tenemos en nuestras aulas, cuando tratamos de desarrollar acciones para el desarrollo cognitivo de los alumnos, las cuales, aún

estando perfectamente diseñadas, no pueden conducirnos a los resultados esperados.

Cuando sometemos a un análisis detenido lo que está incidiendo en los fracasos salen a la luz el hecho de no tener conocimiento de las valoraciones idiosincrásicas de nuestros alumnos, las representaciones, las percepciones y sus expectativas, a lo que se une el no haber realizado adecuados diagnósticos que nos permitan, desde las relaciones laterales, a establecer prioridades.

Estas carencias informativas son decisivas en que no tengamos buenos resultados en nuestra intención de desarrollar a nuestros alumnos cognitivamente y es que como bien señala Gatti “las motivaciones están determinadas en esencia por los valores, por las percepciones y las comprensiones sociales y políticas que se construyen en las relaciones sociales y escolares, por las creencias que cada ciudadano desarrolla sobre su papel de los otros en la sociedad y las organizaciones (...) Así la aproximación a la evaluación de prioridades y valores debe ser un componente central -en vez de periférico- en el análisis de las competencias y de cualquier esfuerzo de apoyo a acciones educativas de desarrollo de las personas y de gerencia de cualquier naturaleza” (Gatti B.A, 2005; 128).

Clasificación de Competencias

El tema de las clasificaciones sobre competencias es muy espinoso, por ello, en función de poder operativizar estas clasificaciones hemos partido de las competencias humanas básicas, para luego abordar las competencias en la esfera

educativas general y luego las competencias profesionales, para dentro de ellas abordar la clasificación de competencias básicas, genéricas y específicas.

La clasificación de las competencias dependerá especialmente de los tipos de situaciones a las que las personas deben resolver. Las situaciones que enfrenta el ser humano son de diversa naturaleza, pero siempre requerirán de los tres tipos de competencias humanas citadas por **Zubiría (2005)**:

- cognitivas,
- afectivas y
- praxiológicas

Las clasificaciones más clásicas del área formativa

Dentro de las clasificaciones más clásicas se hace una división de cuatro grupos

- Las competencias básicas
- Las competencias generales , con énfasis en las genéricas, cuyo carácter general adquiere matices muy diferenciales
- Las competencias específicas ,centradas en las competencias disciplinares de acuerdo a diferentes áreas de conocimiento , y
- Las competencias cognitivas y sociales, las cuales abarcan un amplio espectro

Las competencias básicas

Según **Montenegro (2003)** se denomina competencias básicas a aquellos patrones de comportamiento que los seres humanos necesitamos para poder subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de la vida. Estas competencias requieren de una formación integral que abraque las dimensiones y procesos que revelan la integralidad del ser humano. Esa dimensiones apuntan hacia lo biológico, lo intelectual, lo socio afectivo y lo interpersonal, las cuales pueden guiar como punto de partida las acciones, sin olvidar que cualquier división tipológica queda estrecha ala realidad. Las competencias básicas abarcan:

- lectura
- redacción
- aritmética y matemáticas,
- expresión y capacidad de escuchar,

Todo esto unido a determinadas aptitudes analíticas y cualidades personales que abarcan la responsabilidad, sociabilidad, autoestima, integridad y honestidad, entre otras.

En el nivel de Educación Superior se consensa como competencias básicas las referidas a competencia comunicativa, incluyendo dominio de un idioma extranjero de uso frecuente en diferentes esferas, las competencias relacionadas con habilidades de pensamiento, competencia informática y competencias en la esfera ética.

Las competencias generales

Al aludir a competencias generales en educación debíamos aprender una vez más de García Márquez cuando señala que se puede ser global desde Macondo o desde cualquier otro lugar, en franca alusión a la dialéctica entre lo global y lo local, entre lo general y lo específico. Con respecto a esta concepción señala **Restrepo** que para ello es necesario que, como en el caso del autor “se enriquezca la vida local con la apropiación crítica y constante de códigos o significaciones o estilos que pertenecen al saber universal”

Asimismo, para este mismo fin seguimos criterios expuestos por **Zabala (2005)**, el cual plantea que las competencias generales hacen referencia a campos de estudio más extensos, relacionadas con el perfil de egreso, tomando como referente la titulación, mientras que las específicas están más ligadas necesariamente a los objetos que se estudian en una materia determinada, por lo que adquieren la denominación de competencias disciplinares. En muchos lugares se establece una distinción más fina que emplea el término competencia particular para referirse aquellas comprometidas con el conocimiento disciplinar.

Muchos autores clasifican a las competencias transversales como un tipo de competencia diferente a la clasificación de competencias generales, sin embargo coincidimos con los criterios de **Zabala (2005)**, el cual plantea que "el concepto de competencia transversal no es una tercera opción si se entiende por transversal, como debiera ser, algo que hay que recoger en todas las materias, es decir, algo que recorre el currículum horizontalmente" (p. 102).

Señala este autor que lo más lógico es que las competencias transversales sean generales, porque en caso contrario no podrían trasladarse de una materia a otra ;por tanto debemos reconocer que hay competencias generales transversales y competencias generales no transversales; la diferencia fundamental a nivel de actuación está en que las generales no transversales, unidas al perfil de titulación, hay que trabajarla en todas las materias, pero no entre todas la materias, mientras que las generales transversales han de ser trabajadas en todas las materias. Sobre la base de esta perspectiva es obvio que no pueden estipularse muchas competencias transversales pues ello implicaría que no se pudiera trabajar nada más en las diferentes materias.

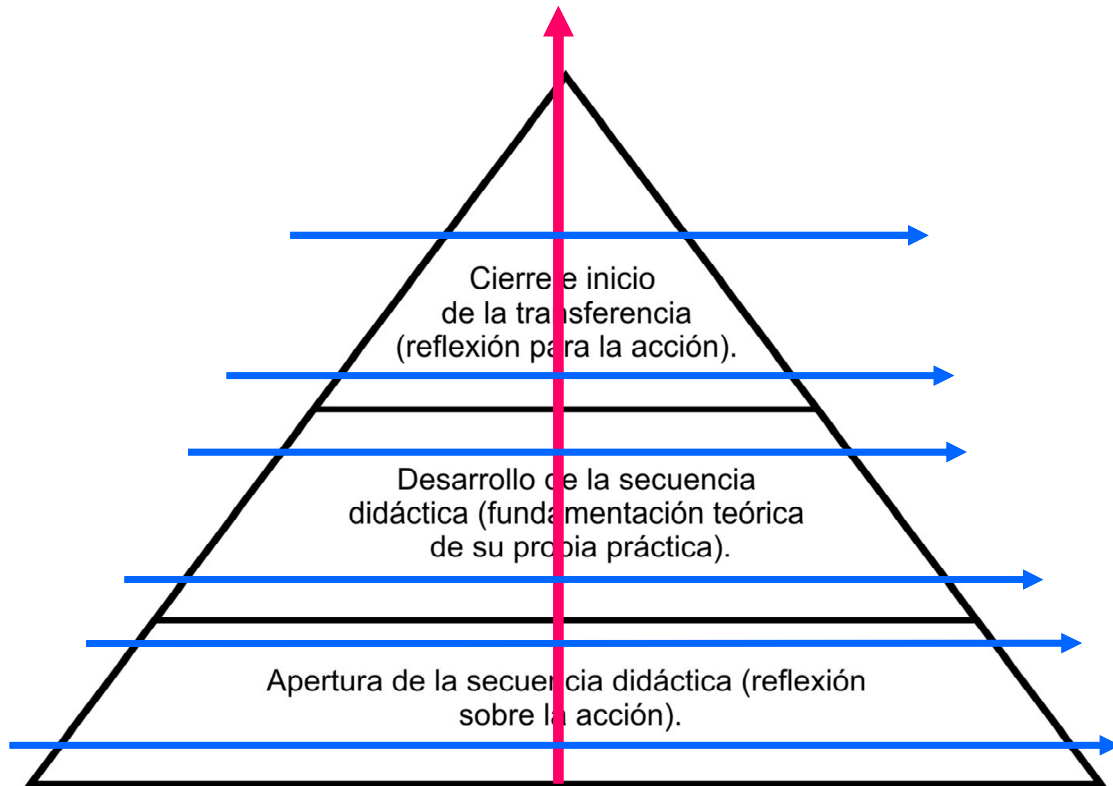
Dentro de cada una de estas competencias se han de desglosar determinados desempeños concretos, los cuales necesitan ser direccionados. El tratamiento con carácter transversal de estas competencias genéricas, puede conjugarse en las tres fases de una secuencia didáctica (apertura ,desarrollo, cierre e inicio de la transferencia) la cual está centrada en favorecer un saber hacer reflexivo y puede también llegar a formar parte de los hábitos de actuación para autorregularse, procesar información, mientras se ponen en marcha diferentes formas de pensamiento, los cuales se comunican desde posturas argumentativas y por tanto atravesadas por la ética, con la acción reguladora de las actitudes. Esto posibilita un tratamiento integrado de dichas competencias. Cabe aclarar que se incluyen los hábitos de actuación porque el fomentar hábitos con este proceder es lo que puede desembocar en que los sujetos se vayan apropiando de las herramientas requeridas por una actuación competente en situaciones imprevistas.

Debemos señalar por último que la evaluación de estas competencias no puede hacerse de manera puntual, sino sobre la base de los indicadores de logro que apunten a niveles de transferibilidad general, no específica, es decir no reducida al conocimiento disciplinar.

Podemos concluir este apartado señalando que la cultura del fragmento que ha prevalecido en nuestros sistemas educativos, cede paso a la búsqueda de un espacio común en el cual las competencias genéricas desempeñan papeles claves por las potencialidades que brindan para el establecimiento de relaciones laterales y por su potencial de transferencia, hecho este que les confiere un extraordinario valor cuando se trabaja la formación básica o la formación general.

La perspectiva modular se convierte en un imperativo para la aspiración de desarrollar competencias genéricas, máxime cuando esa perspectiva modular asume la búsqueda de un saber hacer reflexivo como referencia fundamental, pues son las fases secuenciales, imbricadas a las acciones de ese saber hacer reflexivo, las que propician que las competencias rebasen la visión instrumental de mera técnica para instalarse en el compromiso de relación entre información y sabiduría.

Las competencias genéricas y las específicas se abordan en una unidad dialéctica entre lo horizontal y lo vertical, tal como le presentamos en la gráfica siguiente:



(Las flechas horizontales se refieren a las competencias genéricas y la flecha roja se refiere a la competencia específica)

Las competencias específicas

En el mundo educativo las competencias específicas (y particulares) son las que tienen que ver con las distintas disciplinas en que se divide el conocimiento humano, por ello también se les identifica como competencias disciplinares dentro de las diferentes áreas de conocimiento.

Las áreas de conocimiento se convierten en espacios de oportunidades para desarrollar experiencias acordes con las diferentes situaciones que deben enfrentar los alumnos dentro de dichas áreas, por ello son competencia vinculadas a lo académico y muchos prefieren identificarlas como competencias académicas,

ámbito que las diferencia precisamente de las llamadas competencias profesionales, las cuales tiene su radio de acción en el vínculo con lo profesional

En el área de matemáticas frecuentemente se alude a lo siguiente:

- competencia matemática,
- competencia numérica,
- competencia espacial geométrica,
- competencia métrica y competencia algebraica

Todas ellas engloban tres rubros esenciales

Por su parte en el área de ciencias se alude a dos grandes competencias:

- la competencia teórico explicativas y
- la competencia procedimental y metodológica

Con estas competencias se busca que el sujeto pueda interpretar situaciones, establecer condiciones, así como plantear y argumentar hipótesis regularidades, desde las predicciones, los diseños experimentales para contrastar hipótesis o determinar valores de magnitudes ,para arribara conclusiones adecuadas.

En el área de Ciencias Sociales aparecen las tres grandes competencias:

- competencia interpretativa,
- competencia argumentativa y
- competencia propositiva

Estas tres competencias trascienden al sistema educativo como niveles de competencia

Recordemos que la competencia interpretativa permite responder al por qué y el cómo de la manifestación de los fenómenos; la competencia argumentativa

responde a los por qué, desde relaciones de causalidad, circunstancia, etc. mientras que la competencia propositiva se refiere al uso dinámico de la teoría en su función predictiva o heurística. Por tanto significa la capacidad de imaginar estados futuros a partir de estados iniciales y de tendencias dadas o de hallar fenómenos nuevos y encuadrados en fenómenos ya conocidos (Retrepo; 2005; p.71)

Estas tres competencias de las ciencias sociales son abordadas en todas las áreas como competencias cognitivas básicas, dado su compromiso con el procesamiento de la información.

Las competencias disciplinares básicas pueden abordarse desde niveles aún más específicos y profundos, o sea, avanzan más hacia lo intenso que hacia lo extenso, o interdisciplinar y en estos casos no dejan de ser competencias disciplinares, lo que ya no adjetivadas de básica, sino de especializada o como tienden a llamarle algunos autores: competencias disciplinares extendidas.

Las competencias cognitivas y las competencias sociales

Muchos autores señalan que la actividad básica que debe considerarse en las actuaciones cognitivas es la del procesamiento de la información y otros engloban dentro de la actuación cognitiva todos aquello que apunte a pensar, gestionar, construir, proponer y actuar en contextos de manera autónoma, eficiente, productiva y crítica.

El propiciar la actividad cognitiva desde la óptica descrita requiere de estimular adecuados ambientes de aprendizaje, vistos estos como sistema complejo de intenciones, elementos metodológicos y estratégicos e interacciones donde se desarrollan las acciones pedagógicas del currículum de formación. Estos

ambientes son los que determinan que la actividad cognitiva genere el desarrollo de competencias cognitivas básicas las cuales incluyen la capacidad de razonamiento, la capacidad de autoaprendizaje, pensamiento autónomo, pensamiento crítico, solución de problemas, creatividad y meta cognición, entre otras.

Los estudios sobre habilidades y competencias cognitivas no deben olvidar las contribuciones de los estudios que se han realizado sobre ciencia de la cognición humana y las aproximaciones de Piaget y Vigotsky a la neurociencia.

El acercamiento a las competencias cognitivas no debe hacerse desligado de un acercamiento las competencias sociales, desde lo vivencial afectivo

Clasificaciones en el mundo laboral

En el mundo laboral las clasificaciones más frecuentes aluden a competencia profesional, competencia laboral, competencia ocupacional, competencia técnica, de gestión y de innovación.

- Competencia laboral: capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y no solamente de conocimientos ,habilidades, actitudes y destrezas; estas son necesarias pero no suficientes por si misma para un desempeño efectivo (CONOCER) Consejo de Normalización y Certificación de Competencia laboral de México
- Competencia profesional: Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una

profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma o flexible y está capacitado para colaborar con su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk,1994;9)

- Competencia ocupacional :la competencia ocupacional es la posesión y desarrollo de habilidades y conocimientos suficientes ,actitudes apropiadas y experiencias para lograr éxito en los roles ocupacionales (Sims,1991,142)
- Competencias técnicas: Relacionadas con el aspecto laboral y la capacitación profesional, en lo que respecta a su actualización, al fortalecimiento y desarrollo de conocimientos y capacidades.
- Competencias de gestión: Se relacionan con la capacidad de uso y administración de recursos humanos, institucionales o materiales; para el logro del éxito en el modelo de formación profesional y como dinamizador del entorno.
- Competencias de transferencia e innovación: capacidad para crear, motivar, promover, emprender, innovar y producir.

Una clasificación importante en estos tiempos es la ofrecida dentro del proyecto Tuning <http://unideusto.org/tuning/> el cual sin duda tiene un carácter instrumental, pero se le reconoce el mérito de haber logrado determinados consensos: las competencias aquí se asocian a lo que una persona es capaz de ejecutar, su grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para responder con tareas complejas. Innegablemente es un buen intento de vincular el sistema educativo con el mundo del trabajo y de mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior. Otros logros se vinculan al interés de

articulación entre mundo educativo y mundo del trabajo, así como en la ruptura de fronteras entre algunos países europeos, cuestiones estas que requerirían de otro espacio de análisis, pues no se puede perder de vista las diferencias contextuales entre nuestro entorno latinoamericano y el entorno europeo.

La propuesta clasificatoria del **Proyecto Tuning (2000)** queda reflejada de manera siguiente:

Competencias instrumentales.

Están asociadas con el desarrollo del pensamiento instrumental: habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos: capacidades metodológicas para organizar procesos: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas; destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información y, destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organizar y planificar.
- Conocimientos generales básicos.
- Conocimientos básicos de la profesión.
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- Conocimiento de una segunda lengua.
- Habilidades básicas de manejo del ordenador.

- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones

Competencias interpersonales

Capacidades individuales relacionadas con la expresión de los sentimientos, habilidades críticas y autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias facilitan los procesos de interacción social y cooperación.

- Capacidad crítica y autocrítica.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario.
- Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas.
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.
- Compromiso ético

Competencias sistémicas o integradoras

Hacen referencia a las destrezas y habilidades relacionadas con los sistemas como totalidad .Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento y le permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad para planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas o diseñar nuevos sistemas .Las competencias integradoras o sistémicas requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Habilidades de investigación
- Capacidad e aprender
- Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas(creatividad)
- Liderazgo
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Motivación de logro

A todas luces la propuesta clasificatoria posee valor metodológico y por tanto, poder orientador para los docentes que requieren saber cómo programar en términos de competencias.

Las bases conceptuales de las competencias que hemos abordado hasta aquí permiten comprender la definición que ofrecemos de lo que es una Formación Basada en Competencias, a respecto se señala:

La Formación Basada en Competencias es una **opción educativa** caracterizada por un **nuevo rol de la formación**, en la cual este proceso se convierte en **generador de capacidades** que permitan a los sujetos la **adaptación al cambio**, el desarrollo del raciocinio, la comprensión y **la solución de situaciones complejas**, mediante la **combinación de conocimientos teóricos, prácticos, experiencias y conductas**.

El precisar que la Formación Basada en Competencias es una opción educativa adquiere connotaciones importantes porque contribuye a conferirle su carácter de alternativa dentro de múltiples opciones por las que van apostando los países en función del logro de calidad educativa.

EL PROCESO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Primera etapa

EL DISEÑO CURRICULAR: ETAPA EN LA CUAL SE ELABORA EL PLAN DE ESTUDIO

El plan de estudio:

La elaboración del plan de estudio no la realizan todos los docentes en general, sino que ese plan es elaborado por una selección de actores (expertos, sociólogos, psicólogos, directivos, docentes con experiencia no sólo en contenidos disciplinares, sino en procesos formativos en su conjunto, etc.)

El proceso de elaboración del plan de estudio supone la adopción de una serie de decisiones básicas sobre la naturaleza y contenidos del proyecto formativo que se pretende poner en marcha. Al respecto propone cuatro aspectos o componentes sobre los cuales es preciso concretar una posición institucional., por eso este nivel del currículum se le denomina nivel oficial. Esos cuatro aspectos a los que debe atenderse al elaborar el plan de estudio son:

- Definición del perfil
- Selección de contenidos formativos
- Marco organizativo del plan de estudio
- Condiciones pragmáticas para el desarrollo del Plan de Estudio

Segunda etapa

EL DESARROLLO CURRICULAR

La etapa de desarrollo curricular tiene como objetivo la determinación de los contenidos y la elaboración de módulos formativos(o elaboración del programa académico curricular) con la visión global de sus unidades de aprendizaje.

¿Cómo se elabora un programa académico curricular por competencias?

Todo el mundo tiende a comenzar a elaborar el programa siguiendo el formato que se oriente en un proceder de arriba a bajo, para presentar un producto, sin embargo debíamos responder a esta pregunta :

¿De dónde saco las ideas necesarias y los datos que requiero para llenar ese formato y que al final responda a un programa curricular con enfoque de competencias?

Lo que sucede es que antes de arribar a un producto, como este que se pretende con el formato a llenar, estamos obligados a recorrer un proceso que no es de arriba abajo, sino de abajo arriba, porque revela el proceso de pensamiento que se debe seguir para poder hacer el programa.

Esta visión entre la estrategia procesos producto ha sido representada de la forma siguiente:

Producto	
1) Datos De identificación(formales y conceptuales) 2) Propósitos(en la dirección valorar ,cognoscitiva y curricular) 3) Competencias -generales y genéricas -específicas 4) Red Conceptual 5) Unidades de aprendizaje 6) Medios 7) Evaluación: -Tarea integradora o desempeño como resultado Criterios de evaluación	<p>Someter a discusiones y análisis colectivo las consideraciones del proceso para determinar el valor y carácter de este insumo para ir a la elaboración del producto, concretado en entregar el programa solicitado, a partir de la materia prima creado a través de este proceso</p> <p>13) Concluida esta fase, volvamos a las competencias generales y genéricas que habíamos visto desde el inicio para con ello tener bien enmarcado todo lo que vamos a necesitar para llenar el formato y entregar un producto</p> <p>12) Volver a un encuentro entre las competencias generales y genéricas para precisar bien los propósitos de la materia y constatar como todo el proceso seguido puede lograr una visión integradora con las competencias generales y genéricas del programa</p> <p>11) Los medios han de ser acotado ahora, teniendo en cuenta que no son sólo medios técnicos(retro, libro, diapositiva, etc.) sino que son medios en una visión más amplia que incluye a estos pero puede abarcar una consulta a expertos ,una guía de autoformación, una vista dirigida, un paquete de simulaciones, un paquete de casos para ser analizados, etc.</p> <p>10)Concebir de manera general las sugerencias a través de las cuales se pretende garantizar que se abra el aprendizaje en ese programa, que se desarrolle a través de proceso interactivos y que se cierre dando inicio a la transferencia vertical, enfatizando en sugerencias para dar tratamiento integrado a las competencias genéricas y las específicas,</p> <p>9)Determinar que los contenidos del programa han de derivarse realmente de esas acciones que los alumnos tienen que hacer, para evitar que se siga vaciando el libro de texto, con contenidos a veces obsoletos, que no tienen</p>

	<p>relación con lo que debe aprender el alumno realmente</p> <p>8) Esos criterios apuntan hacia las acciones, actividades o tareas –criterios que tiene que realizar los alumnos para que se desarrolle esa competencia .Esas acciones, actividades o tareas-criterio son las evidencias de realización o aportaciones que tienen que darse para poder lograr los aprendizajes previstos. Esas acciones no pueden rígidas, sino producto del análisis de las buenas prácticas</p> <p>7) Ese desempeño final debe ser evaluado a partir de determinados criterios de evaluación, que van a constituir guía para lo que los docentes planean luego en el tercer nivel del currículum, o nivel de programación didáctica</p> <p>6) Como sabemos las competencias son invisibles, sólo se ven en la tarea integradora o desempeño. Los desempeños pueden ser:a) comprensivos, b) aplicativos para el desarrollo de habilidades y c) desempeño integrador para la solución de problemas o el enfrentamiento a situaciones complejas. Cada unida de aprendizaje puede tener su desempeño integrador donde se manifiesta la competencia o las competencias en cuestión, pero ahora deseamos que coloques en este cuadro el desempeño final con el cual se prende comprobar los logros obtenidos en este programa</p> <p>5) En cada una de esa unidades puede ser que pretendas desarrollar varias competencias, pero siempre habrá competencias de énfasis .Esas son las que pretendemos que anotes, o sea, cuáles son las competencias que se van a desarrollar en cada unidad. Recuerda que la manera de enunciar las competencias específicas vinculadas al contenido objeto de estudio es la siguiente:</p> <p>Verbo+objeto+condición</p> <p>El verbo expresa la capacidad que se pretende abordar(cognitiva ,psicomotora, comunicacional o de inserción social), el objeto expresa el contenido ya sea</p>
--	--

	<p>conceptual o procedimental que se pretende abordar(conocimientos o habilidades) y la condición, que es determinante, expresa la contextualización de lo que se va a aprender para que tenga funcionalidad .No siempre la condición responde aun problema social, también puede responder ala esfera epistemológica o del conocimiento científico, si fuera el caso</p> <p>4) A partir de esa red ya puedes ir pensando tentativamente en cuántas unidades de aprendizaje vas a estructurar tu programa. Anótalas en este cuadro</p> <p>3)Determinar cómo se aprende(es el momento de relacionar en red conceptual todo lo que se debe aprender)</p> <p>2)Determinar qué se aprende(lo que conduce a reseñar todo lo que se pretende que los alumnos aprendan)</p> <p>1)Determinar la materia , su papel en el plan de estudio y cómo puede corresponder dicha materia a las competencias generales y genéricas declaradas en el perfil de egreso</p> <p>PRODUCTO</p>
--	--

Tercera etapa:

GESTIÓN CURRICULAR

La tercera etapa o etapa de gestión del currículum tiene como objetivo fundamental definir la didáctica específica en secuencias modulares o secuencias didácticas con visión modular

La etapa de gestión curricular es cuando el maestro concreta para el entorno inmediato de su aula las propuestas del programa académico curricular concebido en el segundo nivel del currículum

Los maestros pensarán que es una manía de darle nombre nuevo a las cosas y se preguntarán el porqué no se le llama programación didáctica como siempre se ha hecho. No se trata de que deje de lado la programación didáctica, sino de invitarlos a reflexión en que esa programación didáctica debe tener un carácter de gestión, centrado en la competencia del docente para gestionar el currículum

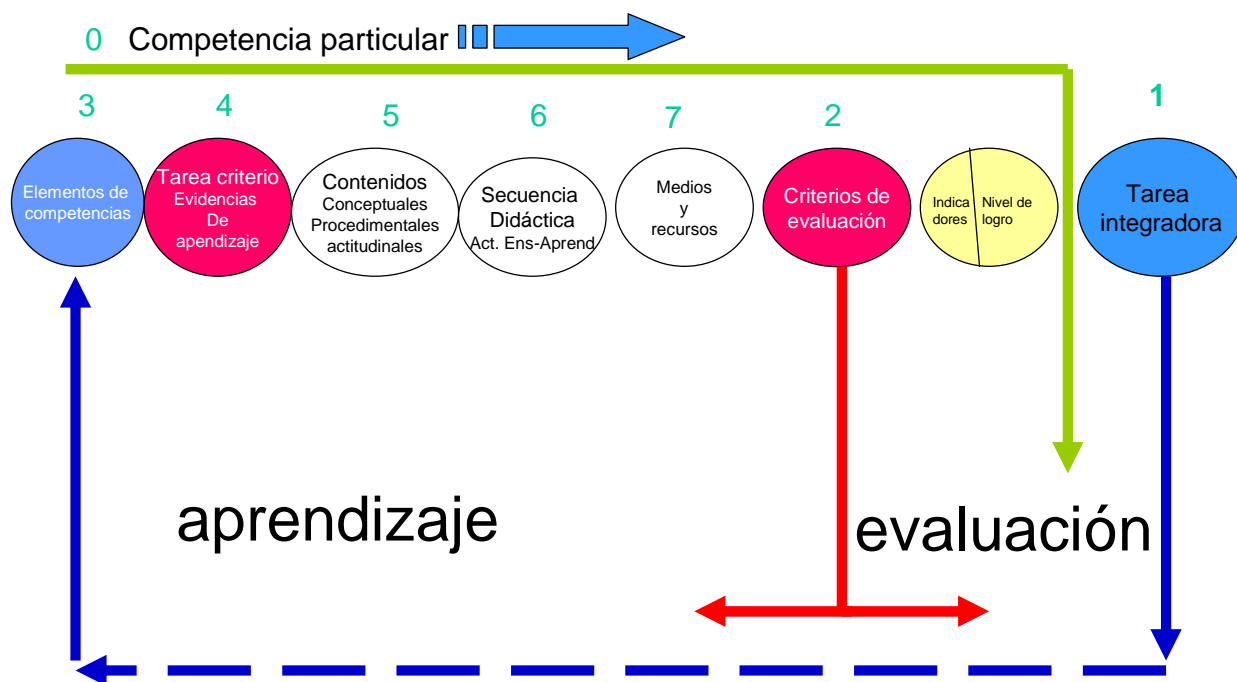
¿Por qué se emplea el término gestión curricular?

La gestión curricular rebasa la simple competencia didáctica porque implica atender a qué tiene que hacer el maestro no para aplicar como calcacado sino para tomar decisiones en la práctica que le permitan resolver los problemas que esta presenta y esos problemas son de su realidad concreta, por tanto el docente no puede reducir su trabajo a la didáctica. E decir, a la adecuación metodológica de contenidos que responde a fines educativos de los que el docente es una mera correa de transmisión (Goñi Zabala, pág 191), sino que su profesionalidad, es decir su competencia profesional esta en saber hacer con reflexión y pericia, lo que implica una óptica de gestión.

La gestión curricular en este tercer nivel del currículum o nivel práctico como se le denomina se concreta en la forma en que el docente planea las unidades de aprendizaje

¿Qué es una unidad de aprendizaje?

si hablamos de unidad de aprendizaje estamos hablando de integración, cuyo punto de partida tiene que ser la integración de conceptos representados en red y a partir de esa red se conciben las unidades de aprendizaje, las cuales rebasan la categoría contenido, para integrar las restantes categorías o componentes didácticos en un todo.

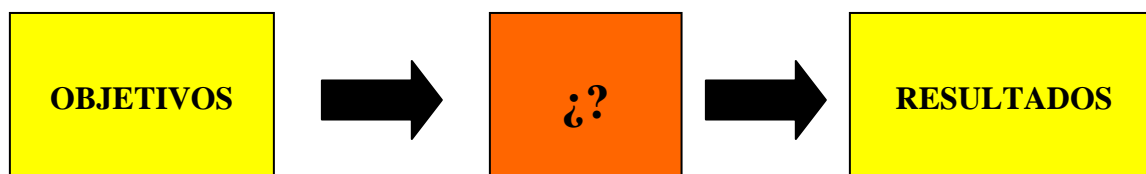


LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DE LA INSTITUCIÓN DURANTE EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?

La vía más efectiva para contribuir a la construcción de un nuevo significado está en favorecer la comparación entre dónde estamos y hacia dónde vamos, es decir, entre la realidad presente y lo que se aspira lograr, lo que nos conduce a establecer comparaciones entre modos de actuación –cuyos indicadores se orientan hacia matrícula, cobertura, deserción y repitencia, como vía tradicional para analizar resultados y otros modelos de actuación–, orientados hacia la necesidad de saber si los estudiantes realmente están adquiriendo los conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios para desempeñarse con éxito en la sociedad y para convivir armónicamente en comunidad.

El modelo de evaluación en el cual estamos anclados, a pesar de muchos intentos de cambio, es un modelo *taylorista* centrado en la medición, el cual se caracteriza por la contrastación entre objetivos y resultados, en un tipo de relación que podríamos representar de la manera siguiente:



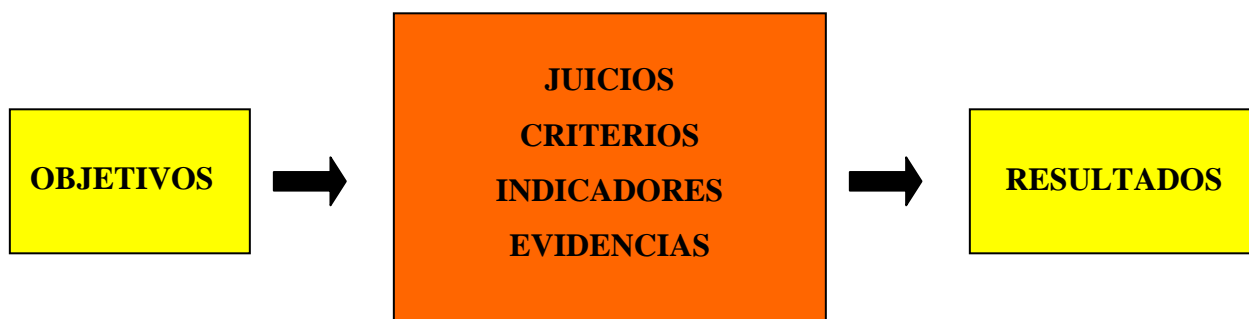
Los signos de interrogación que aparecen en la gráfica incitan a preguntarse qué sucede en ese recorrido que se da entre los objetivos y los resultados, pues evidentemente se está frente a un enfoque evaluativo que ofrece más preguntas que respuestas en torno al objetivo de la evaluación, su intención, sus procedimientos, las ponderaciones y los instrumentos que se emplean.

Este tipo de evaluación centrada en la medición se caracteriza, generalmente, por objetivos orientados hacia el dominio de los contenidos, o hacia un saber hacer operativo. Tiene la intención de verificar cómo el alumno restituye el conocimiento; aplica procedimientos fundamentalmente estadísticos; y tiende a hacer ponderaciones al azar, de modo que pueden ponderarse con el mismo puntaje tanto la puntualidad en la entrega de un trabajo como la asistencia a clases, en contraste con aportaciones reales o evidencias que determinan el aprendizaje en cuestión. Además, se apoya fundamentalmente en instrumentos de evaluación del tipo de pruebas objetivas, las cuales, como veremos más adelante, cubren finalidades aún no comprometidas con el hecho de que el alumno pueda mostrar el uso que hace del conocimiento.

Es importante pues que el cambio de enfoque atienda a la manera en que ponderamos, sin confundir los aspectos que pueden contribuir a acreditaciones más completas con aquellos otros que están en el mismo corazón del compromiso de los aprendizajes.

Con respecto a los instrumentos también se requiere un cambio de postura, pues hasta el momento predominan aquellos que de manera objetiva y sumatoria permiten tomar decisiones en torno a los resultados; sin embargo, la nueva propuesta evaluativa requiere de repensar los instrumentos en dos direcciones:

cuáles nos van a permitir recuperar información sobre las aportaciones o evidencias que va realizando el estudiante (la observación sistemática, los portafolios, etc.) y cuáles debemos sistematizar para organizar esa información recuperada y favorecer así la toma de decisiones. En esta sistematización entran a desempeñar un importante papel las rúbricas como matriz de valoración, lo que contribuye a que rebasemos la tendencia a evaluar centrados en la medición, para privilegiar una evaluación centrada en el juicio, lo que podríamos inicialmente representar de la siguiente manera:



A continuación ofrecemos una visión sinóptica y en esquemas de aspectos claves que hay que manejar para comprender la evolución basada en competencias.

Las gráficas serán objeto de análisis colectivo en nuestro taller.

Caracterización del proceso de evaluación basado en competencias

El proceso de evaluación basado en competencias se caracteriza por los rasgos siguientes:

- 1) El proceso es continuo.
- 2) El proceso es sistemático.
- 3) El proceso es basado en evidencias.

Características fundamentales de los criterios de evaluación

- 1) **Pertinentes:** Si decimos que vamos a evaluar competencias esto es lo que debe evaluarse, y no debemos limitarnos a evaluar contenidos pues ello les confiere falta de validez (recordemos que algo es válido cuando se da la correspondencia entre lo que dice que se va a evaluar y lo que realmente se evalúa).
- 2) **Jerarquizados:** Se debe tener en cuenta que hay criterios comprometidos con la esencia de la competencia en cuestión, y otros que son para lograr el perfeccionamiento de la misma.
- 3) **Independientes:** Si un criterio determina una reacción en cadena con los demás, nos quedaremos sin la verdadera información en torno a dónde están las dificultades reales.
- 4) **Pocos:** Los criterios deben ser pocos pues una propuesta muy larga haría inviable su puesta en práctica como herramienta útil para orientar la planeación y la verificación de resultados.

La información referencial que ofrecen los indicadores

La información que ofrecen los indicadores es para especificar con mayor precisión justamente qué es lo que se pretende evaluar. Un indicador es una señal, un indicio, rasgo o conjunto de rasgos, datos e informaciones, que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica pueden considerarse como evidencias significativas de la evaluación, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano (MEN, Bogotá, 1996)

En materia de evaluación de competencias los indicadores pueden proyectarse a dimensiones diferentes, fundamentalmente se orientan hacia el dominio conceptual y hacia el desempeño. Ya cuando hablamos de evaluación del desempeño, los indicadores adquieren connotaciones importantes. El establecimiento de indicadores de desempeño en la evaluación es una acción hacia la calidad; aunque esto no quiere decir que son garantía de calidad, pues el hecho de aplicarlos no garantiza automáticamente la calidad. Los indicadores son herramientas y como tal permiten el desarrollo del proceso de evaluación, siempre y cuando se tenga bien precisado cuáles son las metas y los objetivos que se han trazado en función de cubrir dichas metas.

Esos indicadores, de forma general, miden factores implicados en los niveles de logro alcanzados. Esos factores son los siguientes:

- 1) Efectividad: resultado del aprendizaje obtenido por el estudiante.
- 2) Superación: diferentes niveles de logro obtenidos en el tiempo.

- 3) Iniciativa: capacidad del alumno para evidenciar un saber hacer reflexivo que le permita innovar y crear, con apoyo de recursos internos (cognitivos, afectivos y actuacionales) y externos (textos, Internet, consultas a expertos, etc.)
- 4) Mejoramiento de las condiciones contextuales para el desempeño.
- 5) Igualdad de oportunidades: facilidad de acceso para arribar a la evaluación con equidad, desde un enfoque de individualización que favorezca la equidad a partir de las diferencias individuales.

La medición del desempeño se realiza desde múltiples dimensiones; y ello determina que tales mediciones puedan responder a diversas metodologías y paradigmas, las cuales a su vez inciden en que la naturaleza de la medición del desempeño varíe en consonancia con la metodología o paradigma que se sustente.

Ahora bien, cualquiera que sea el paradigma que prevalezca, lo cierto es que el desempeño puede medirse atendiendo a criterios cualitativos y a criterios cuantitativos, y lo más recomendable es que ambos estén entrelazados, pues para orientarnos hacia los resultados de manera adecuada necesitamos de la riqueza y amplitud informativa que nos ofrece lo cualitativo, con su carga subjetiva, y de los procedimientos altamente estandarizados, cargados de información objetiva que nos ofrecen los criterios cuantitativos. Se trata, en definitiva, de un enfoque de evaluación en el cual se considera valioso evaluar los productos cognitivos medibles en los alumnos, pero también otras muchas variables no cuantificables, dentro de las que se destacan los procesos de aprendizaje, los medios cognitivos por medio de los cuales los estudiantes logran la comprensión, la adaptación y las

actitudes de los sujetos, los materiales de enseñanza, las dinámicas de las clases, los contextos organizacionales y organizativos, etc. (Estévez 2005, 121)

Los docentes pueden apoyarse en las recomendaciones siguientes para ayudar en la definición de indicadores:

- Un solo indicador no es suficiente para aludir a una variable o a un nivel multidimensional, tampoco deben ser muchos, pues ello nos impediría poderlos controlar adecuadamente.
- Los indicadores no deben ser ambiguos y se deben definir de manera uniforme entre todos los que impartan una misma materia o un mismo tema, por ello decimos que deben normalizarse, para que no sean referentes unipersonales.
- Los indicadores utilizados entre diferentes perspectivas deben estar claramente conectados.
- Deben servir para fijar objetivos realistas, pues son ellos, como medidas sustitutivas de información sobre el objetivo a evaluar, los que nos dicen si estamos aspirando a algo que dadas las condiciones y relaciones existentes hasta ese momento no es logable.
- Debe ser un proceso fácil y no complicado.
- Se debe buscar un equilibrio entre los indicadores de resultado y los indicadores de actuación (inductores); los indicadores de resultado en la actuación nos conducen al análisis del desempeño como resultado, o sea, la tarea integradora o producto integrador a través del cual pretendemos verificar qué aprendizajes se produjeron. Son estos indicadores los que nos remiten a hablar de

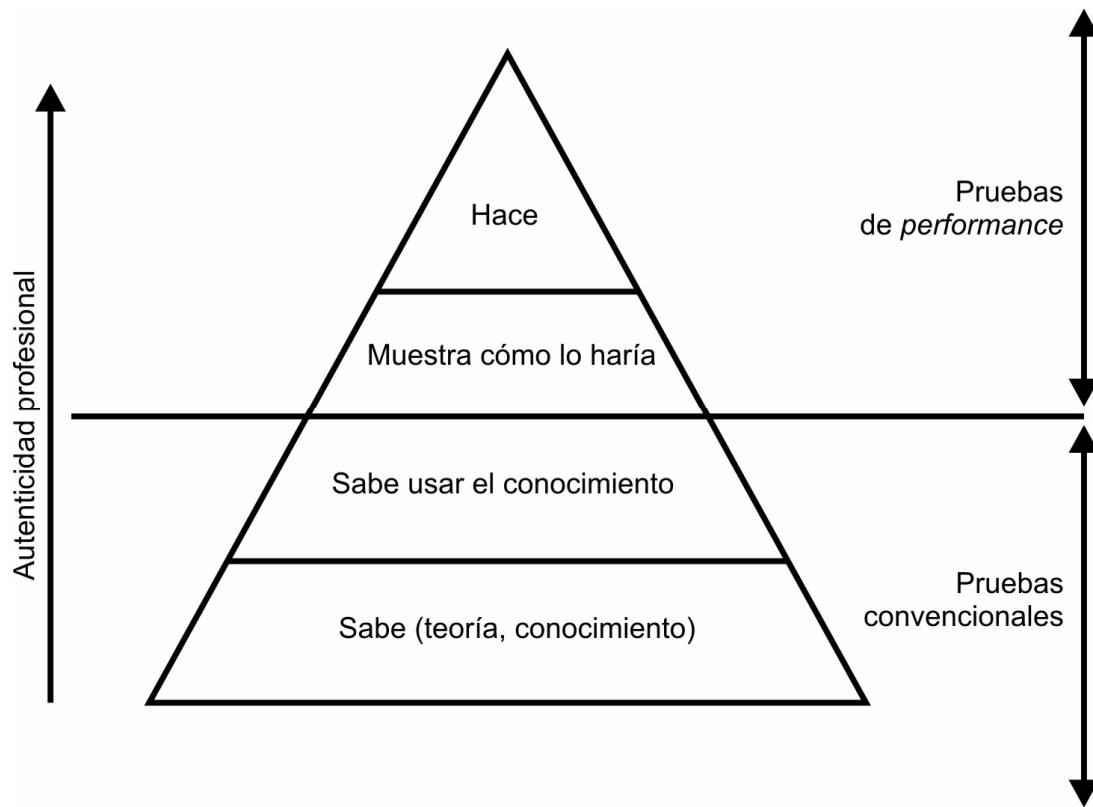
evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto. También este tipo de indicador de resultado es el que caracteriza a las evaluaciones masivas.

La recolección de evidencias debe ser un proceso multimétodo

Cuando aludimos al carácter multimétodo que requiere la recolección de evidencias, lo hacemos reconociendo que tal recolección debe estar basada en diferentes técnicas e instrumentos que permitan caracterizar con la mayor riqueza y precisión posible el quehacer de los alumnos. (MEN, 2008).

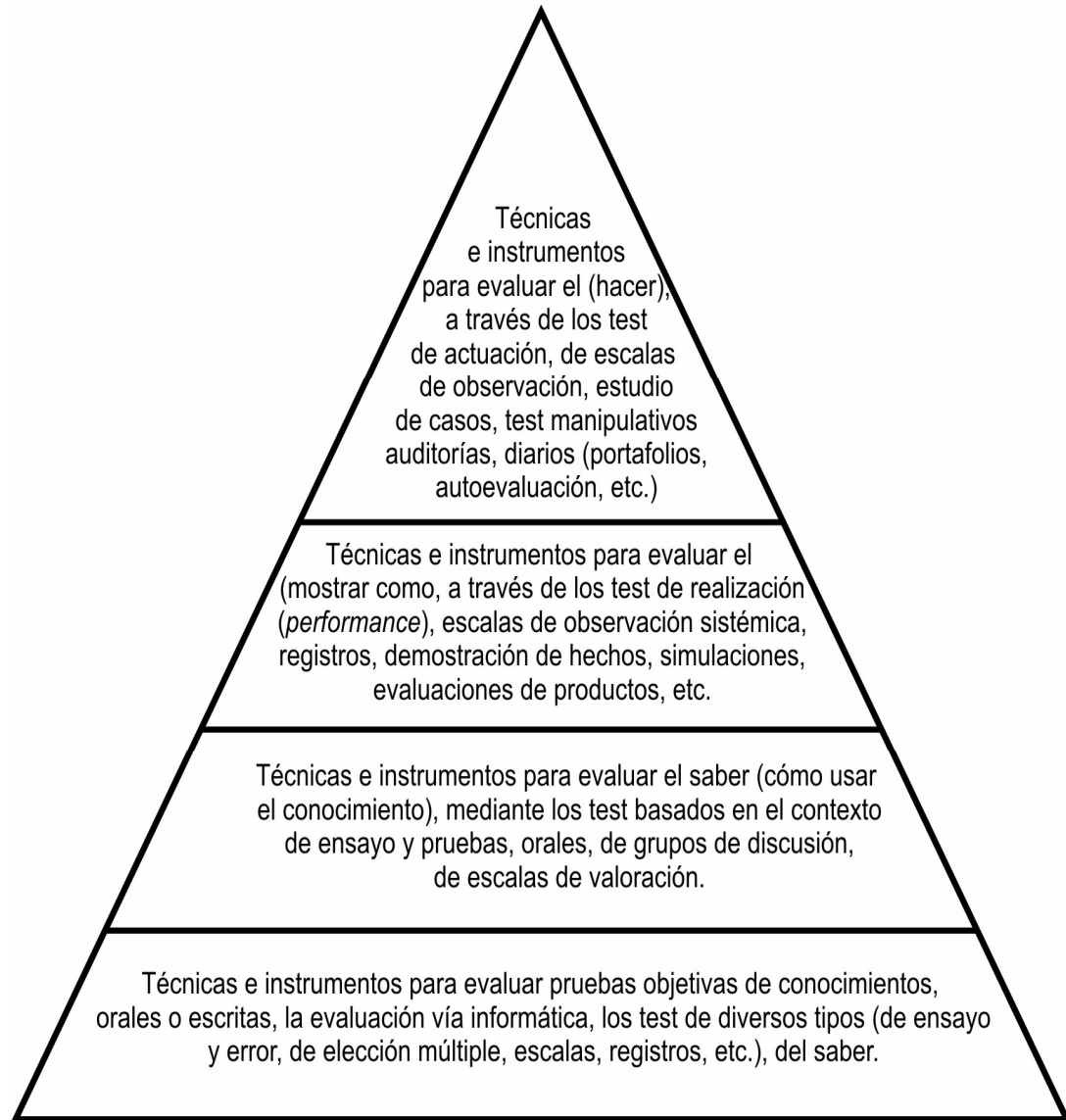
Para que la recolección de evidencias deje de ser un conglomerado de aportaciones de difícil interpretación a la hora de hacer las valoraciones, tanto cuantitativas como cualitativas, resulta indispensable precisar a qué nivel se está efectuando la evaluación y cuál es el objeto de la misma. Ello determina el tipo de técnica e instrumento de evaluación.

No cubren los mismos propósitos los instrumentos destinados a evaluar un saber, que los destinados a evaluar un *saber cómo usar el conocimiento* y luego *mostrar cómo lo haría*, hasta arribar a un *hacer*. En esta gradación resulta de gran valor metodológico la Pirámide de Miller (1999), la cual fue representada gráficamente (Rodríguez, 2006: 105) de la manera siguiente:



(Tomado de María Luisa Rodríguez Moreno en *Evaluación balance y formación de competencias laborales transversales*)

Esta pirámide ayuda a presentar esquemáticamente las técnicas evaluadoras que permiten recolectar evidencias en cada uno de los estadios expuestos por Miller.





Esta visión piramidal también permite orientar el comportamiento de la evaluación periódica en función de la formación que contribuye *a aprender a aprender* y que contribuye al desarrollo de capacidades transferenciales.

Observemos los puntos esenciales a los que debe atender la evaluación periódica en cada una de las fases de una secuencia didáctica, que es donde se desarrolla el proceso formativo para que el alumno movilice recursos hacia la transferencia.



A continuación ofrecemos una visión más detallada de la síntesis ofrecida en la pirámide anterior.

La recolección de evidencias durante la evaluación periódica

Con independencia de la variedad de evidencias que se pretenda recolectar durante la evaluación periódica, el docente no debe desligar este tipo de evaluación de los caracteres que reviste cada una de las fases de una secuencia

didáctica; es decir, qué se pretende esencialmente en la apertura, el desarrollo y en el cierre de la unidad de aprendizaje.

La evaluación periódica en la apertura

En la fase de apertura la evaluación debe orientarse fundamentalmente hacia lo siguiente:

- 1) La forma en que el alumno integra los esquemas conceptuales previos a la nueva información.
- 2) La forma en que se da la toma de conciencia sobre la calidad de su trabajo y sobre la acción; es decir, cómo se da cuenta en el proceso de reflexión de qué es lo que se dispone a aprender; cómo lo va a hacer; cómo están sus niveles de sensibilización desde la disposición a participar, cómo están sus niveles de motivación y atención, para lograr una adquisición efectiva; y, en definitiva, cómo está su capacidad de reflexionar en torno a las tareas-criterio o evidencias de entrada, las cuales han de estar en correspondencia intencional con los criterios de evaluación y con los indicadores establecidos.
- 3) Cómo se da la autorregulación desde los procesos de auto-observación, autoevaluación y autocorrección; cómo esta autorregulación influye en sus reflexiones metacognitivas acerca de la acción que se se está emprendiendo con determinada finalidad, esencialmente la movilización de recursos hacia la transferencia; y cómo están influyendo en su accionar la integración de pensamiento, lenguaje, búsqueda de información y claridad de expectativas.

La evaluación periódica en el desarrollo

En la fase de desarrollo la evaluación debe orientarse fundamentalmente hacia lo siguiente:

- 1) La magnitud y calidad de los niveles de ayuda que requiere el alumno para poder fortalecer su competencia representativa.
- 2) Comportamiento de la interacción social desde la relación maestro-alumno y alumno-alumno, donde se arriba a juicios sobre la forma en que se están propiciando las oportunidades de diálogo, y el tratamiento de la diversidad de puntos de vista en función del desarrollo del pensamiento crítico, argumentativo.
- 3) La manera en que el alumno va elevando los niveles de independencia y es capaz de fundamentar teóricamente su propia práctica, y demuestra que no se limita a un saber hacer sino que demuestra un saber hacer entendiendo lo que se hace, lo que equivale a un saber hacer reflexivo.
- 4) Los procesos de autorregulación y meta cognición han de centrar la atención fundamentalmente hacia cómo el alumno percibe que está su previsión en función de su dominio en torno a la recogida de información significativa de una gran variedad de situaciones, y su capacidad de seleccionar cuál es útil para su futura acción y posibilidades transferenciales.
- 5) Se profundizará en la capacidad reflexiva, para lo cual el alumno ha de atender al modo en el que aprende en función de evitar estereotipos del aprendizaje que le impidan usar el conocimiento en otras situaciones. Resulta importante para ello guiar la reflexividad en oposición a la impulsividad, pues esta última no permite pensar de manera completa.

La evaluación periódica en el cierre e inicio de la transferencia

Dado que es el momento de la integración sistémica, la evaluación periódica en esta fase ha de atender, en primer lugar, a los niveles de desarrollo alcanzados en las competencias cognitivas, comunicativas y de interacción social que tienen valor transferible (las competencias instrumentales y de interacción social siguiendo la propuesta del Tuning), simultáneamente con las competencias específicas o las competencias técnicas cuando se trata de de formación profesional.

En esta fase se enfatizará en lo siguiente:

- 1) La habilidad que muestra para aplicar la habilidad a nuevos contextos (competencias que favorecen la transferibilidad).
- 2) El nivel de dominio que muestra en torno a conocimientos y competencias (genéricas) que pueden ser aplicadas a una gran variedad de contextos (se refiere al nivel de desarrollo de las competencias básicas y genéricas).
- 3) El modo en que evidencia que está haciendo un uso autónomo de lo aprendido y que va desarrollando autonomía en el terreno afectivo; es decir, cómo se aprecia cierto poder decisorio en la actuación, al integrar conocimientos, saber hacer, competencia cognitiva y competencia social, a través de su interrelación con los demás.

Las técnicas e instrumentos de evaluación aparecen descritas en múltiples textos. No es nuestro objetivo ofrecer orientaciones sobre la elaboración de dichas técnicas e instrumentos, pero sí nos ha resultado muy valioso invitar a la reflexión sobre una breve reseña que sobre técnicas evaluadoras ofrece la autora María Luisa Rodríguez Moreno en el texto *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales* (2006). Allí se acota un conjunto de técnicas e instrumentos de uso frecuente para evaluar competencias. Dentro de ellos se destacan los siguientes: los test, los cuestionarios, los inventarios, la entrevista,

las historias de vida, el análisis de la experiencia, las pruebas de grupo, el balance de competencias, los portafolios, las técnicas DACUM, entre otros.

Elementos del método para evaluar competencias

Con estas miras, el método para la evaluación de competencias consta de los siguientes elementos:

- 1) El modelo triangular como referencia teórica.
- 2) Las interrelaciones entre método y objeto de evaluación.
- 3) Los lineamientos que direccionan la acción.
- 4) Los procedimientos de aplicación del método por fases.

La Evaluación de la Implementación de la formación basada de competencias

Dada la magnitud que tiene el estilo de toma de decisiones compartida para una implementación efectiva de la formación basada en competencias vamos a partir del análisis de la fábula de los tres hermanos, de la cual se infiere un buen manejo de sugerencias para el directivo; sugerencias que a continuación someternos a debate.